Niveau(x) d'enseignement: 8 Numéro EDUQ : 9170885
Centre d'intérêt: 755

Chrétien, Marie.

Mesure des effets de deux approches pédagogiques sur la production écrite en français langue seconde / par Marie Chrétien. -- [Hull?] : M. Chrétien, 1990.
70 f. : ill. ; 28 cm.

Titre de la couv. "Mémoire présenté à l'Université du Québec à Hull comme exigence partielle de la Maîtrise ès arts en éducation". Bibliogr.: f. 45-47.

Vedette(s)-secondaire(s): Université du Québec à Hull

Descripteur(s): Français (Langue) • Langue seconde • Langue écrite • Expression écrite • Universitaire (Ordre d'enseignement)

L'auteure tente de mesurer les effets de deux approches pédagogiques différentes sur la production écrite, en français langue seconde, la première approche étant axée seulement sur la compréhension de l'oral et de l'écrit et la seconde étant axée sur les quatre habiletés linguistiques (la compréhension orale, l'expression orale, la compréhension écrite et l'expression écrite). Les étudiants concernés par ces cours sont au premier cycle du niveau universitaire. Les résultats statistiques de cette expérience semblent indiquer qu'il n'y a pas eu de différences de gains significatives entre les deux groupes dans leur production écrite.

Type de document:

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À HULL

9740 R85

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À HULL

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE ÈS ARTS EN ÉDUCATION

par

MARIE CHRÉTIEN

MESURE DES EFFETS DE DEUX APPROCHES PÉDAGOGIQUES SUR LA PRODUCTION ÉCRITE EN FRANÇAIS LANGUE SECONDE

AOÛT 1990

Ce mémoire a été réalisé à l'Université du Québec à Hull dans le cadre du programme de Maîtrise en éducation extensionné de l'UQAR à l'UQAH.

REMERCIEMENTS

Ce mémoire a été rédigé sous l'habile direction de Madame Leticia Messier et de Monsieur Georges Farid, professeurs à l'UQAH, qui ont su m'insuffler la confiance et la persévérance nécessaires pour effectuer cette tâche. Je les remercie de leur patience et de leur soutien.

J'aimerais également remercier Madame Marjorie B. Wesche, Directrice de l'Institut des langues secondes de l'Université d'Ottawa et Madame Doreen Morfett, chef des services d'évaluation et de soutien à la recherche pour leurs précieux conseils et leur encouragement.

TABLE DES MATIÈRES

		page
REMERCIEMENTS		ii
TABLE DES MATIÈRES		iii
LISTE DE TABLEAUX		iv
INTRODUCTION:		p. 1
CHAPITRE I:	Présentation de la problématique	p. 5
	A. Description du contexte	p. 5
	B. Objectif de recherche	p. 9
CHAPITRE II:	Cadre théorique	p. 10
	A. Étude des approches théoriques axées sur la production	p. 10
	B. Études des approches théoriques axées sur la compréhension	p. 15
	C. Quelques recherches expérimentales	p. 18
	D. Lecture en langue seconde: stratégies et source de difficultés	p. 23
CHAPITRE III:	Méthodologie	
	A. Hypothèse et modèle de recherche	p. 27
	B. Clientèle	p. 28
	C. Instruments de mesure	p. 28
	D. Procédures	p. 31
CHAPITRE IV:	Analyse et interprétation des résultats	p. 36
CONCLUSION		p. 43
BIBLIOGRAPHIE		p. 45
APPENDICES	A. Grille d'évaluation d'une composition de Jacobs et al. (traduite en français par Rebuffot)	p. 48
	B. Test d'entrée du cours FLS 1701	p. 51
	C. Test de production écrite	p. 67

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
1.	Résultats des tests T pour les deux groupes en production écrite	37
2.	Analyse de la variance entre le groupe expérimental et le groupe contrôle aux tests de production écrite	39
3.	Résultats des tests T pour les deux groupes en compréhension	41
4.	Analyse de la variance entre le groupe expérimental et le groupe contrôle aux tests de compréhension orale et écrite	42

INTRODUCTION

Depuis bientôt dix ans, je suis professeure régulière de français, langue seconde, à l'Université d'Ottawa. J'appartiens à l'Institut de langues secondes (I.L.S.), unité autonome de la Faculté des Arts. Depuis sa création en 1968, l'I.L.S. a reçu le mandat de fournir aux étudiants de l'ensemble de l'université des cours de français, langue seconde (FLS) et d'anglais, langue seconde (ESL) leur permettant de répondre aux exigences linguistiques de leurs facultés respectives et d'évaluer la compétence de ces étudiants dans leur langue seconde.

Précisons d'abord que les exigences linguistiques des facultés et écoles que fréquente notre clientèle sont différentes selon leurs "besoins" respectifs. Dans mon travail, je me limite aux exigences linguistiques des Facultés des Arts et des Sciences sociales et de l'École des sciences de l'activité physique où se situe mon action depuis dix ans. Ainsi, jusqu'en mai 1986, dans ces Facultés et école "tout candidat à un diplôme de premier cycle devait passer avec succès un test de compétence dans sa langue seconde officielle avant de pouvoir obtenir son diplôme".[1] Si l'étudiant n'avait pas obtenu la note de passage à ce test (70%) lors de son inscription à un programme, il avait alors le choix "de suivre des cours offerts par l'I.L.S. ou de travailler indépendamment".[2]

Les cours de français, langue seconde, offerts alors aux étudiants de la Faculté des Arts, des Sciences sociales et de l'École des sciences de l'activité physique permettaient "l'acquisition des éléments de base de la langue seconde, nécessaires pour une performance de premier niveau en compréhension orale/écrite et en expression orale/écrite et amélioration de la

compétence pour permettre à l'étudiant de se rendre au niveau avancé et de satisfaire aux exigences de langue seconde dans ces quatre savoirs".[3] Ajoutons que ces cours étaient axés sur la production. Très tôt, on demandait à l'étudiant de parler et d'écrire dans la langue seconde.

Or, en mai 1986, les exigences linguistiques de ces Facultés et école ont changé et on exige maintenant des candidats à un baccalauréat qu'ils atteignent, avant d'obtenir leur diplôme, un niveau intermédiaire de compréhension de l'écrit et de l'oral dans leur seconde langue officielle. "Pour satisfaire à l'exigence minimale, tout étudiant doit réussir soit au test de compétence dans sa seconde langue officielle pour lequel la note de passage est maintenant de 50%, soit au cours FLS 1702, dont la note de passage équivaut à celle du test de compétence."[4]

Depuis septembre 1986, les étudiants de ces facultés peuvent donc s'inscrire, s'ils sont débutants, à des demi-cours de FLS 1501 ou 1502 non-créditables ou à des cours de FLS 1701 ou 1702 de trois crédits, s'ils sont intermédiaires. Chacun de ces cours est sanctionné par un test de niveau officiel, et l'on estime que l'étudiant qui réussit l'examen du quatrième cours, soit FLS 1702, satisfait aux exigences linguistiques de sa faculté de la même façon que celui qui réussit au test de compétence en français.

Les nouveaux cours sont maintenant axés sur la compréhension de l'oral et de l'écrit en langue seconde. On ne demande plus à l'étudiant de parler ou d'écrire en français, mais de comprendre la langue afin de pouvoir éventuellement "se débrouiller" en français et assister à des cours ou à des conférences, donnés dans la langue seconde. Ces cours, axés sur la compréhension, sont le résultat de récentes recherches et théories en

apprentissage d'une langue maternelle, dont la plus connue est probablement celle de Krashen (1981). Dans sa Théorie de l'acquisition d'une langue seconde, Krashen suggère que l'on apprend une langue d'une seule façon: si on comprend les messages émis dans cette langue et si on reçoit un contenu (input) compréhensible. Krashen va même jusqu'à soutenir que la mémorisation du vocabulaire, l'étude de la grammaire et les exercices ne sont pas d'une grande utilité pour l'adulte et que la compréhension et l'expression écrites seraient grandement améliorées par la simple lecture de textes intéressants et compréhensibles.

Depuis quatre ans, j'ai eu l'occasion de donner plusieurs cours, axés sur la compréhension, de niveau 1701. Les étudiants y réussissent mais ils sont souvent sceptiques par rapport à l'approche utilisée de même que certains professeurs. Comme l'I.L.S. dispense toujours aux étudiants "spéciaux"[5] des cours axés sur la production en l'occurrence les cours FLS 1533, (de même niveau que les cours FLS 1701) où on développe les quatre habiletés linguistiques, je tenterai de mesurer les effets de ces deux approches pédagogiques sur la production écrite, en langue seconde, de nos étudiants. Les résultats de ma recherche apporteront quelques éclaircissements sur l'efficacité de chacune de ces approches et sur leurs avantages respectifs.

NOTES

1. Livret du professeur, Université d'Ottawa. Institut de langues vivantes, 1985, p. 12.

2. Ibid., p. 12.

3. Annuaire de la Faculté des Arts, Université d'Ottawa, 1982-83, p. 127.

4. Annuaire de la Faculté des Arts, Université d'Ottawa, 1986-87, p. 28.

5. Annuaire de la Faculté des Arts, Université d'Ottawa, 1986-87, p. 15. Définition de l'étudiant spécial: "est considéré comme étudiant spécial la personne à qui l'Université permet de s'inscrire à des cours de premier cycle en vue d'obtenir des crédits, ou à titre d'auditeur, mais qui ne postule pas un certificat ou diplôme de l'Université d'Ottawa.

CHAPITRE I

PRÉSENTATION DE LA PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre comporte deux parties. La première décrit les caractéristiques des clientèles auxquelles les cours FLS 1701 et FLS 1533 s'adressent et les conditions dans lesquelles ces cours sont offerts. La deuxième partie explique l'objectif de ma recherche à l'intérieur de ces cours.

A. DESCRIPTION DU CONTEXTE

Cours FLS 1701. Ce cours s'adresse à des étudiants réguliers qui se sont auto- évalués au test d'auto-évaluation de l'I.L.S. à un niveau élémentaire-fort. Il offre le "développement à un niveau élémentaire-fort de l'habileté à lire et à comprendre la langue à l'aide de matériels authentiques reliés au contexte universitaire"[1].

Rappelons que ce cours est suivi du cours FLS 1702 dont le test final équivaut au test de compétence en langue seconde.

Les étudiants qui suivent le cours FLS 1701 pourraient être subdivisés en deux sous-groupes:

a) le premier sous-groupe comprend les étudiants qui arrivent à la fin de leurs études du premier cycle, qui n'ont pas encore atteint le niveau requis de bilinguisme et qui n'ont pas suivi de cours offerts par l'Institut. Ils doivent donc suivre ce cours et le cours suivant pour satisfaire aux

exigences linguistiques de l'université. Ils n'ont qu'une motivation extrinsèque: réussir au test pour pouvoir obtenir leur diplôme de premier cycle.

b) le deuxième sous-groupe comprend les étudiants de première et de deuxième années qui se sont auto-évalués au niveau élémentaire-fort, au test d'auto-évaluation de l'Institut. Ils ont encore beaucoup de temps devant eux et ils suivent le cours FLS 1701 pour satisfaire aux exigences linguistiques de l'université et aussi pour parfaire leur connaissance de la langue seconde, afin de pouvoir interagir avec leurs collègues francophones. Ils ont donc des objectifs personnels, une motivation intrinsèque en plus d'une motivation extrinsèque.

Cette clientèle féminine et masculine varie en âge: la majorité se situe entre dix-huit et vingt-quatre ans. Dans chaque cours, on rencontre aussi deux ou trois personnes dans la quarantaine ou la cinquantaine. L'inscription maximum à chaque cours est de vingt-cinq étudiants. Ce nombre limite est respecté, étant donné qu'il n'y a que vingt-cinq cabines dans les laboratoires de langue.

Les étudiants qui s'inscrivent à nos cours nous sont confiés pour une période de cinquante-deux heures réparties sur treize semaines. En fait, il ne s'agit que de douze semaines d'enseignement, la première étant utilisée à des fins de classification, test d'entrée en 1701 et entrevues avec les étudiants.

Au début, les étudiants sont, pour la plupart, déconcertés par les cours de compréhension; mais grâce à l'aide et aux encouragements de leurs professeurs, ils découvrent assez rapidement qu'ils peuvent comprendre

beaucoup plus qu'ils ne croyaient en langue seconde. L'apprentissage s'effectue néanmoins dans un climat restrictif, imposé, qui devient de plus en plus tendu à l'approche de l'examen semestriel.

La répartition des notes de ce cours est la suivante:

30% devoirs
10% test mi-session
60% test final

Cours FLS 1533. Pour ce qui est des cours de perfectionnement pour les étudiants "spéciaux", l'équivalent du FLS 1701 est le cours FLS 1533 dont voici le titre et la définition:

"Communication orale et écrite en français langue seconde: niveau élémentaire fort. Étude et pratique de la langue permettant aux étudiants de niveau élémentaire-fort de communiquer dans des situations professionnelles et sociales."[2]

Dans ce cours, on développe les quatre habiletés requises pour l'apprentissage d'une langue, c.-à-d. la compréhension de l'oral, l'expression orale, la compréhension de l'écrit et l'expression écrite.

Les étudiants qui suivent ce cours du soir sont en majorité des adultes désirant améliorer leur français parlé et écrit et obtenir des crédits. On trouve, parmi eux, quelques étudiants réguliers, des Facultés de Sciences et d'Administration, qui prennent ce cours en option, après avoir satisfait aux exigences linguistiques de leur faculté. Eux aussi désirent perfectionner

leur français parlé et écrit, afin de pouvoir communiquer plus efficacement dans leur langue seconde. Les étudiants du cours FLS 1533 ont donc des objectifs personnels et une motivation intrinsèque en plus d'une motivation extrinsèque.

Cette clientèle féminine et masculine varie en âge: elle se situe entre vingt et soixante ans et plus. L'inscription maximum à chaque cours est de vingt-cinq étudiants.

La durée du cours FLS 1533 est la même que celle du cours FLS 1701: cinquante-deux heures réparties sur treize semaines. Toutefois, les quatre heures de cours hebdomadaires sont divisées en deux sessions de deux heures, le soir, dont l'une comprend le laboratoire alors que les quatre heures de cours FLS 1701 sont données en trois sessions le jour (deux sessions d'une heure et demi, et une session d'une heure au laboratoire).

Dans le cours FLS 1533, le climat général qui préside à l'apprentissage est détendu, ouvert. Les étudiants ont déjà l'habitude des cours où on développe les quatre habiletés linguistiques. Le professeur respecte leur rythme et leur style d'apprentisage dans la mesure du possible. On consacre environ une heure à chacune des habiletés.

La répartition des notes de ce cours est laissée à la discrétion du professeur. Pour les besoins de ma recherche, la répartition des notes du cours FLS 1533 sera la même que celle du cours FLS 1701 soit:

30% devoirs
10% test mi-session
60% test final

Comme nous venons de le voir, dans les cours FLS 1701 et les cours FLS 1533, l'approche pédagogique, le climat de la classe, les objectifs et la motivation des étudiants sont différents. Cependant, la nouvelle formule des cours FLS 1701, malgré ses difficultés, nous semble riche en possibilités. Pourrait-elle, par exemple, permettre à l'étudiant de développer aussi son habileté en production écrite, suite à la lecture de textes variés?

B. OBJECTIF DE RECHERCHE

Dans ma recherche, je tenterai donc de mesurer les effets de deux approches pédagogiques différentes sur la production écrite, en français, langue seconde; l'une, celle des cours FLS 1701, est axée seulement sur la compréhension de l'oral et de l'écrit tandis que l'autre, celle des cours FLS 1533, est axée sur les quatre habiletés linguistiques, soit la compréhension orale, l'expression orale, la compréhension de l'écrit et l'expression écrite.

Les résultats de cette recherche nous permettront de savoir si les cours de français, langue seconde, FLS 1701, que nous dispensons à l'Université d'Ottawa depuis septembre 1986, peuvent conduire à une production écrite égale à celle développée par les cours, axés sur les quatre habiletés et la production.

NOTES

1. Annuaire de la Faculté des Arts, Université d'Ottawa, 1986-87, p. 148.

2. Ibid., p. 151.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Avant de déterminer le modèle de recherche qui nous permettra de mesurer les effets de deux approches pédagogiques différentes sur la production écrite en français, nous examinerons d'abord les fondements de diverses approches pédagogiques axées sur la production ou sur la compréhension; nous parlerons ensuite de quelques recherches expérimentales qui ont tenté de déterminer les effets de la compréhension de l'écrit sur l'expression écrite; enfin, nous verrons les caractéristiques des stratégies de lecture en langue seconde et la principale source de difficultés rencontrées dans la lecture en langue seconde.

A. ÉTUDE DES APPROCHES PÉDAGOGIQUES AXÉES SUR LA PRODUCTION

Depuis sa création en 1968, l'Institut de langues secondes a suivi les courants en didactique des langues secondes et utilisé diverses approches et méthodes (traditionnelle, audio-orale, audio-visuelle, communicative) pour dispenser ses cours de français, langue seconde. Jusqu'au début des années 80, ces approches étaient, en général, axées sur la production.

Le fondement de toutes les approches axées sur la production est que l'apprentissage d'une langue seconde se fait au moyen de l'étude systématique et graduée du vocabulaire, de la grammaire et de la phonétique. À la suite de l'enseignement d'un contenu lexical, grammatical ou phonétique, on demande à l'étudiant d'assimiler ce contenu, de le reproduire aussi parfaitement que possible et de le réutiliser dans des exercices.

Il y a eu d'abord l'approche dite traditionnelle où l'on enseignait aux étudiants le vocabulaire et la grammaire en leur donnant la traduction plus ou moins équivalente dans leur langue maternelle. Dans les méthodes grammaire - traduction, telles que Le français pratique de Buchanan et Peck (1956) et le Cours moyen de Français de Jeanneret et al (1955), on présentait des listes de vocabulaire sur deux colonnes (l'une en anglais, l'autre en français) que l'on faisait suivre de phrases où ces mots étaient employés dans des structures syntaxiques bien définies pour chaque leçon. Les méthodes permettaient aux étudiants d'acquérir une bonne connaissance théorique de la grammaire de langue étudiée et de pouvoir décoder, sinon traduire des textes écrits. Cependant, ils n'arrivaient pas à développer leur compréhension de la langue parlée ou à pouvoir s'exprimer couramment dans la langue seconde. Bref, les étudiants issus de l'approche traditionnelle ne pouvaient pas communiquer oralement dans leur langue seconde.

Au cours des années soixante, le structuralisme américain accorda une importance primordiale à l'enseignement de la grammaire. À l'aide d'exercices structuraux, on tentait de créer des automatismes grammaticaux chez les étudiants. Ces exercices, variations phonétiques morphologiques et syntaxiques inscrites dans un contexte linguistique limité, devaient déboucher sur la connaissance de la langue. La méthode Le français international (1968), première version, illustre bien ce type d'approche. Les étudiants avaient un contenu syntaxique à acquérir et ils devaient utiliser des éléments lexicaux soigneusement choisis mais en nombre restreint, afin de ne pas masquer la structure à l'étude. Les dialogues qu'ils inventaient servaient à combiner les structures apprises en classe dans des ensembles plus ou moins articulés et réalistes.

Les méthodes structurales, issues de la théorie psychologique behavioriste, se concentraient surtout sur la langue parlée, mais enseignaient aussi la lecture et un peu d'écriture. Malheureusement, plutôt que d'enseigner une communication orale ou écrite adaptée aux besoins des étudiants, leurs utilisateurs insistèrent surtout sur les exercices structuraux (drills) qui visaient à créer des automatismes grammaticaux. L'apprentissage de la langue devint mécanique et dénué des sens pour l'étudiant. Comme le dit si bien Hector Hammerly (1985, p. 16): "The result was graduates who could rattle off dialogues and do drills but could not converse."

En Europe, le structuralisme avec ses méthodes audio-visuelles, s'est distancié des méthodes structurales américaines en mettant l'accent sur la notion de contexte situationnel. Le contexte linguistique ne suffisait plus; il fallait choisir une situation dans laquelle les énoncés apparaissaient car, selon le livre du maître de Voix et images de France, "le langage n'est pas limité à la mélodie des phrases échangées: il se développe à travers des situations, et il est inséparable du mouvement de ces situations." (1962, p.9) L'image, qui permettait la présentation et la compréhension de multiples situations, devient alors prépondérante. L'engouement pour les méthodes audio-visuelles s'est étendu à de nombreux pays, dont le Canada qui a développé sa propre méthode audio-visuelle, Dialogue - Canada (1974) dans le cadre de ses cours de français pour la fonction publique canadienne.

Dialogue - Canada voulait offrir un contexte linguistique canadien, mieux adapté aux situations rencontrées par les étudiants anglophones du Canada. En plus d'un dialogue de départ, chaque unité comportait un dialogue intitulé Au travail qui présentait une situation rencontrée dans le monde du travail d'un fonctionnaire canadien. On y présentait un vocabulaire oral et écrit, utile au fonctionnaire.

Cependant, comme le remarque Desmarais (1986, p.43),

> "même si la notion de situation était présente dans l'esprit des élaborateurs des méthodes audio-visuelles, elle n'en restait pas moins secondaire puisque l'intention principale de l'enseignant était surtout de 'triturer' suffisamment la situation pour permettre la réutilisation des contenus linguistiques de la leçon... On n'a qu'à relire les préparations de cours des phases d'exploitation de l'image pour bien se rendre compte de l'importance primordiale de la grammaire camouflée sous des images plus ou moins riches."

Les classes audio-visuelles se terminaient par une étape de transposition qui, "... malgré qu'elle visait une utilisation libre de la langue, était évaluée en fonction de la réutilisation des structures de la leçon. Le succès d'une transposition dépendait du nombre de structures réemployées et de la correction du code bien plus que de l'adéquation entre l'usage de la langue et la situation de communication" (Desmarais 1986, p. 43). Conséquemment l'étudiant n'était pas amené à effectuer un transfert de ses connaissances dans de réelles situations de communication. Très vite, l'étudiant devenait frustré parce que les situations présentées ne correspondaient pas à son vécu. Il répétait des structures, des bribes de dialogue mais il ne pouvait converser naturellement. De plus, l'étudiant devait comprendre, ou plutôt deviner, le sens des mots et des phrases qu'il entendait grâce à la seule aide des images. On ne pouvait lui donner aucune explication dans la langue seconde. J'ai bien souvent manqué à cette règle, à mes risques et périls, car les conseillers pédagogiques étaient très stricts à cet égard.

Il faut toutefois ajouter que les deux méthodes audio-visuelles susmentionnées étaient très bien graduées. Elles tentaient de développer le contrôle des structures de la langue tout en encourageant la communication. Elles mettaient l'accent sur la langue parlée, mais enseignaient aussi la lecture et l'expression écrite.

Au début des années soixante-dix, commence une nouvelle ère, celle de l'approche cognitive dont le centre devient l'apprenant. car selon cette approche, l'apprentissage dépend de l'auto-structuration de l'information par le cerveau de chaque apprenant (Ausubel 1968) et non plus du conditionnement de l'individu par des forces extérieures comme le présupposait l'approche audio-orale. L'approche cognitive préconise l'individualisation de l'enseignement et son adaptation à la stratégie d'apprentissage de chaque apprenant. Sans donner lieu à la création d'un système fermé comme la méthode grammaire-traduction, elle met à nouveau l'accent sur l'apprentissage conscient des règles de grammaire . Les didacticiens proposent alors des grammaires pédagogiques (Allen, Corder, 1974) dont le but n'était pas d'enseigner toutes les règles du système linguistique mais de permettre à l'étudiant d'acquérir le système formel de la langue par des moyens pédagogiques divers: tableaux, schémas, définitions, exercices.

Vint ensuite l'approche communicative; celle-ci vise la compétence de communication totale des apprenants qui comprend, selon Sophie Moirand (1982, p. 13) quatre composantes (linguistique, discursive, référentielle et socioculturelle) et non seulement la composante linguistique comme dans les méthodes audio-orale et cognitive. La grammaire devient un outil au service de la communication, au service des messages à comprendre et à produire. Désormais, les deux expressions-clés deviennent "communication" et "niveau de compétence fonctionnelle".

Afin de faciliter le développement des différentes composantes de la compétence de communication dans la salle de classe, les didacticiens s'inspirent des techniques de la dynamique des groupes: "Conversation et contrôle: analyse de la dynamique de la salle de classe" (Cramer 1977). L'idée est qu'on apprend à communiquer en communiquant, et pour commencer dans la salle de classe.

Le deuxième concept dominant dans l'approche communicative est celui de compétence fonctionnelle (proficiency) qui est définie ainsi par Omaggio (1986, p. 8):

> "les niveaux de compétence atteints en ce qui concerne les fonctions réalisées, les contextes dans lesquels l'apprenant est capable de fonctionner et la correction de la langue utilisée".

Dans toutes les approches que nous venons de mentionner, l'on demande très tôt à l'étudiant soit de répéter des sons ou de mémoriser du vocabulaire, soit d'apprendre les règles de la grammaire et d'écrire des textes en langue seconde, soit de communiquer efficacement un message. Dès les premières leçons, ce dernier est appelé à "produire" dans sa langue seconde, sans avoir eu le temps de se constituer ce que Nord (1981, p.77) appelle une "carte mentale de la langue". Pour remédier à ce problème, d'autres chercheurs ont développé une autre approche, basée plutôt sur la compréhension.

B. ÉTUDE DES APPROCHES THÉORIQUES AXÉES SUR LA COMPRÉHENSION

En effet, depuis les années soixante, les recherches qui ont porté sur les analogies entre l'acquisition de la langue maternelle et l'acquisition des langues non maternelles ont remis en cause certaines idées reçues concernant la façon dont l'être humain arrive à maîtriser les règles d'une langue seconde.

En 1965, James Asher présente une ébauche de sa théorie de l'apprentissage axé sur la compréhension dans un article intitulé "The strategy of the total physical response: An application to learning Russian". D'après sa méthode d'enseignement, les étudiants apprenaient à comprendre la langue seconde en exécutant des ordres et en écoutant des descriptions verbales données dans la langue seconde. Selon Asher, les enfants apprennent leur langue maternelle en apprenant à comprendre d'abord la signification de cette langue. Si cette approche convient si bien aux enfants, pourquoi ne conviendrait-elle pas aux adultes?

Lorsque l'on utilise une approche axée sur la compréhension, cela ne signifie pas que l'expression orale soit défendue dans la classe. Au contraire, on permet aux étudiants de parler, et même on les encourage. Cependant, l'accent est surtout mis sur la compréhension de matériels oraux et écrits. Les théoriciens qui prônent l'approche axée sur la compréhension, pour ne nommer que Asher (1965), Postovsky (1974), Nord (1977), et Winitz (1981), croient que l'expression orale se développe lorsqu'il y a un besoin et un désir suffisants de parler chez l'apprenant, après une période d'écoute et de compréhension suffisante de la langue seconde. Chez certains apprenants, cette habileté pourrait apparaître après deux ou trois mois d'apprentissage, alors que chez d'autres, elle n'apparaîtra qu'au bout d'un an.

De plus, les observations de Terrel (1977) sur l'acquisition d'une langue seconde en milieu naturel, c'est-à-dire sans enseignement formel ont contribué à semer un doute sérieux sur la nécessité et la valeur de la connaissance explicite de la grammaire pour des fins de communication verbale et écrite avec des locuteurs natifs; ces observations ont révélé qu'il n'existe pas de relation absolue de cause à effet entre les connaissances du système d'une langue et l'habileté de communiquer dans cette langue.

Parmi toutes les théories qui tentent d'expliciter le processus d'apprentissage des langues secondes, celle qui a le plus retenu l'attention, depuis quelques années, est la théorie proposée par Krashen (1981) dans son volume Théorie de l'acquisition d'une langue seconde. Dans cet ouvrage, Krashen propose cinq hypothèses.

D'abord, l'hypothèse acquisition/apprentissage. Selon lui, l'acquisition est un processus inconscient, axé sur le sens, par lequel, en vivant des expériences réelles de communication, on acquiert petit à petit le système de la langue et celui de son emploi. L'acquisition se fait de façon implicite et non analytique. L'apprentissage, par contre, est un processus conscient, axé sur la forme, sur les règles de grammaire. L'apprentissage est le résultat d'un enseignement explicite et analytique. D'après Krashen, c'est le processus d'acquisition qui permet un usage efficace de la langue seconde et l'apprentissage peut même gêner parfois.

La deuxième hypothèse est celle du moniteur. Le moniteur est le produit de l'apprentissage. C'est ce qui permet de se corriger après la production, fruit de l'acquisition. La troisième hypothèse est celle de l'ordre naturel qui dit que l'ordre d'acquisition des structures grammaticales est prévisible et, dans certaines limites, semblable à celui de la première langue. La quatrième est celle de l'input compréhensible. Cet input fait partie du domaine de l'acquisition et l'hypothèse précise que pour passer d'un niveau de compétence i à un niveau i + 1, l'acquérant doit comprendre un input qui contient i + 1.

La cinquième et dernière hypothèse est celle d'un filtre affectif qui s'interpose entre les données sémantiques auxquelles l'acquérant est exposé et le mécanisme d'acquisition. Le filtre, causé par une motivation faible de l'étudiant, une grande anxiété ou un manque de confiance en soi,

peut empêcher l'acquisition s'il est très fort. Il faut donc tenter de réduire ce filtre en présentant à l'étudiant des messages intéressants et compréhensibles.

Cette théorie de Krashen a beaucoup d'implications pour la didactique des langues secondes. Ainsi l'expression écrite découlerait de la compréhension de textes écrits compréhensibles. Dans son ouvrage, Inquiries and Insight(1985, p. 105) Krashen met beaucoup l'accent sur le "pouvoir de la lecture" qui offrirait un input compréhensible considérable réduisant le filtre affectif de l'étudiant:

> Reading Exposure, as defined here, is low Affective Filter comprehensible input. Thus, language acquisition theory predicts that reading exposure will result in considerable language acquisition in the form of vocabulary growth and grammatical development.

Dans la troisième partie de ce chapitre, nous parlerons de trois recherches qui ont tenté de mesurer les effets de la lecture sur l'expression écrite.

C. QUELQUES RECHERCHES EXPÉRIMENTALES

La première recherche sur les effets de la grammaire sur les habiletés langagières a été effectué par Elley et al (1979) qui ont comparé trois groupes d'étudiants de niveau secondaire, pendant une période de trois ans en Nouvelle-Zélande. Le premier groupe a étudié la grammaire traditionnelle; le deuxième groupe, la grammaire transformationnelle; et le troisième groupe a remplacé l'étude de la grammaire par de l'écriture et de la lecture

dont 40 % consistait en lecture libre. On n'a rapporté aucune différence en compréhension de l'écrit ou en composition par rapport au style, au maniement de la langue ou au vocabulaire parmi les trois groupes. Il semblerait que l'étude de la grammaire et la lecture aient eu un effet égal sur le développement des habiletés langagières susmentionnées.

La deuxième recherche a été entreprise par Elley et Mangubhai (1983) qui ont effectué une expérience avec des élèves de quatrième, cinquième et sixième années des îles Fidji, avec un groupe contrôle. Les élèves du groupe-contrôle ont reçu leur enseignement de l'anglais suivant une approche traditionnelle audio-linguale; ceux du groupe expérimental n'ont fait que de la lecture silencieuse continue pendant tout leur programme d'anglais: pendant les périodes d'enseignement de la langue seconde, ces derniers étaient encouragés à faire de la lecture libre et n'avaient pas à rendre compte de leur lecture; il n'y avait aucune question de compréhension de texte non plus.

À la fin de la première année, les élèves du groupe expérimental de lecture ont surpassé les élèves du groupe-contrôle dans un test de compréhension de l'écrit; et à la fin de la deuxième année, ils étaient nettement supérieurs dans tous les aspects du test d'anglais, y compris en grammaire et à l'écrit. Ces résultats sont intéressants dans la mesure où les périodes de cours d'anglais constituaient la seule source "d'input" en anglais pour ces élèves des îles Fidji.

La troisième recherche a été effectuée plus près de nous, à l'Université d'Ottawa, par une collègue, Sandra Burger. Burger a réalisé une étude-pilote en 1984-85 dans un cours d'Introduction à la psychologie, afin de déterminer si l'input compréhensible pouvait à lui seul permettre des gains dans les habiletés réceptives et productives chez des étudiants de niveau avancé, en anglais, langue seconde.

Le cours d'Introduction à la psychologie, est un cours offert en anglais à des étudiants francophones de niveau avancé dans leur langue seconde. C'est une section spéciale du cours d'Introduction à la psychologie dont le contenu est le même que le cours régulier. Il est donné par un professeur anglophone de l'École de psychologie, secondé par un professeur d'anglais, langue seconde. Ce cours, en section spéciale, vise à améliorer la compétence en langue seconde des étudiants, à leur donner une plus grande confiance en eux-mêmes, et autant que possible à changer leur disposition affective quant à la langue seconde.

Pendant l'année académique 1984-85, ce cours de six crédits a été offert pendant deux semestres à dix-sept étudiants francophones; comme dix de ces étudiants étaient très avancés (ils avaient obtenu plus de 70% au test de compétence en anglais de l'Université d'Ottawa), l'Institut de langues secondes a décidé de leur offrir en plus, au deuxième semestre, un cours de lecture en anglais, langue seconde, de trois crédits. Dans ce type de cours, on initie les étudiants à diverses techniques de lecture et à la compréhension

de divers types de textes. Pour les étudiants avancés du cours encadré de psychologie, les exigences de ce cours de lecture-écriture en anglais, langue seconde, étaient les suivantes:

I. Trois compositions d'une page illustrant les styles d'écriture suivants:
   1) Définitions
   2) Causes d'un phénomène et résultats
   3) Comparaisons et contrastes des phénomènes

II. Trois comptes rendus critiques d'articles provenant d'une revue de psychologie reconnue (2 pages au maximum pour chaque article).

III. Le travail de psychologie rédigé en anglais.

IV. Un examen final d'une heure.

V. 80% de présence au cours d'Introduction à la psychologie et la réussite de ce cours.

Burger a donné ce cours. De plus, elle secondait le professeur de psychologie et rencontrait tous les étudiants du cours d'Introduction à la psychologie une heure par semaine.

En septembre et en mars, les dix-sept étudiants du cours de psychologie ont subi un test de compétence standardisé, comprenant un exercice de compréhension orale, une dictée, une traduction, un test de closure et une composition, afin de mesurer les effets des deux différentes approches en production écrite.

Les compositions ont été corrigées selon la grille d'évaluation établie par Jacobs et al (1981) dans Testing ESL Composition. Cette grille évalue une composition selon cinq critères: le contenu, l'organisation et le style, le vocabulaire, le maniement de la langue et la forme. (Appendice A)

Les résultats des tests n'ont démontré aucune différence significative dans les progrès des deux groupes, qui ont amélioré leur compétence générale. Cependant, les tests T ont révélé que, selon la grille de correction de Jacobs et al, les sept étudiants qui n'avaient pas pris le cours de lecture-écriture en anglais langue seconde avaient fait des gains significatifs en composition par rapport au contenu, à l'organisation du texte et au vocabulaire alors que leurs pairs (au nombre de dix) qui avaient suivi le cours de lecture-écriture avaient réalisé des gains en maniement de la langue, c'est-à-dire "en maîtrise des constructions syntaxiques". Cette différence entre les deux groupes pourrait s'expliquer par le fait qu'il est plus difficile de démontrer des gains en production écrite à un niveau avancé.

L'étude-pilote de Burger (1984-85), inspirée de la théorie de l'acquisition d'une langue seconde de Krashen, nous semble très intéressante. Cependant, le petit nombre de participants (au nombre de dix-sept) nous empêche de généraliser et de conclure à la supériorité de l'approche axée sur la compréhension. En ce qui nous concerne, nous avons alors décidé de comparer les effets de la lecture sur la production écrite par rapport aux effets de l'enseignement et de la pratique de la composition sur la production écrite. Dans la quatrième partie de ce chapitre, nous examinerons d'abord quelques caractéristiques des stratégies de lecture en langue seconde et nous

verrons ensuite la principale source de difficultés des apprenants en lecture, en français langue seconde.

D. LECTURE EN LANGUE SECONDE: STRATÉGIES ET SOURCE DE DIFFICULTÉS

1. STRATÉGIES

1.1 Une lecture plus lente

L'apprenant lit plus lentement en langue seconde qu'en langue maternelle, qu'il s'agisse de lecture silencieuse ou à haute voix. En effet, quand on lit lentement, que ce soit en langue maternelle ou en langue seconde, on subvocalise: les muscles de la gorge entrent en activité. La difficulté de certains sons en lecture silencieuse (lorsqu'on subvocalise), ou à haute voix, peut être un des facteurs qui explique que la lecture soit plus lente en langue seconde.

Muchisky (1983, p. 89, voir Cornaire, 1985, p.43) au cours d'une expérience de lecture à haute voix, note que:

> "The students had great difficulty in determining the sounds of the words and yet did fairly well in determining meaning".

MacNamara (1968) a tenté deux expériences: la première a été menée avec des francophones qui devaient lire, d'abord en français ensuite en anglais; la seconde avec des anglophones qui devaient lire d'abord en anglais ensuite en français. Selon MacNamara, le fait de lire plus lentement en langue seconde ne permet pas au lecteur de se souvenir de ce qu'il vient juste de lire à

à cause des limites de la mémoire à court terme. Une grande quantité d'informations pourraient ainsi être perdue.

1.2 Une lecture linéaire

L'apprenant en langue seconde utilise surtout l'information qui vient du système graphique. Il lit mot à mot, au niveau de la phrase en faisant appel à ce qui précède immédiatement, à l'environnement proche plutôt qu'à des unités plus grandes. Selon Cziko (1980), seuls les étudiants avancés utilisent l'information contextuelle, alors que les étudiants intermédiaires sont très sensibles aux contraintes graphémiques et incapables de référence au cadre sémantique ou de repérage d'indices textuels induisant au contexte.

2. SOURCE DE DIFFICULTÉS: La complexité sémantique

Pour plusieurs théoriciens (Hauptman, Cziko, Ulijn, Raymond; voir Cornaire, 1985, p. 44-46) la sémantique serait la principale source de difficultés pour le lecteur en langue seconde.

En effet, à la suite d'expériences, Hauptman (1976) a constaté que des étudiants, en anglais langue seconde, quel que soit leur niveau, avaient plus de difficultés avec des indices sémantiques que syntaxiques, lorsqu'ils lisaient un texte.

Cziko (1977) est arrivé à des conclusions semblables: des étudiants, en français langue seconde, quel que soit leur niveau, semblent avoir peu de problèmes syntaxiques lorsqu'ils lisent un texte en français; par contre,

seuls les plus avancés parviennent à interpréter l'information sémantique du texte. Pour Ulijn (1978), les lecteurs en français langue étrangère font plus d'erreurs lexicales que d'erreurs syntaxiques.

Une étude faite par Hauptman (1981) dont l'objectif consistait à comparer les stratégies de lecture en langue maternelle et seconde a révélé ceci: pour la langue seconde, plus les étudiants progressent, plus leur syntaxe s'améliore; paradoxalement, ils font plus d'erreurs sémantiques. Ces résultats ne semblent pas corroborer ceux des expériences précédentes. Hauptman (Ibid. p.50) fournit l'explication suivante:

> It is possible, that as students improve in L2, they become correspondingly more willing to take a chance. If this is true, it is a positive L2 reading strategy. Since Goodman's theory is based on hypothesis-formation, it follows that anything which favours this strategy is positive.

Pour Raymond (1982, p.1) c'est également la difficulté sémantique qui est souvent majeure pour les lecteurs en langue seconde. Les mots qui relient les phrases entre elles (however, therefore, yet, etc.) posent de nombreux problèmes. À la suite d'expériences, elle rapporte:

> (...) non natives do not understand the semantics of the intersentential relations used in the pilot study.

Les difficultés de la lecture en langue seconde ne devraient toutefois pas empêcher des activités de lecture "authentique" qui remettent en cause l'utilisation pédagogique classique de textes choisis en fonction d'un degré de lisibilité soigneusement calibré: on propose aux étudiants des textes

simplifiés ou arrangés pour les faire correspondre à un degré de difficulté adéquat à leur niveau lexical et syntaxique. Cependant, pour Gaonac'h (1989, p. 174) "il resterait à prouver que la simplicité ou la simplification d'un texte constitue toujours réellement une aide pour le lecteur". Selon les travaux sur l'intégration sémantique de Bernhardt (1984), la simplification peut, au contraire, faire décroître la cohésion du texte; la suppression de connecteurs jugés formellement complexes, par exemple, aboutit à la juxtaposition d'énoncés dont le lecteur doit lui-même reconstruire le lien.

Afin de remédier aux difficultés de la lecture en langue seconde, on peut apporter à l'étudiant des aides, des parallèles au texte. On peut aussi définir, avant l'activité de lecture, le contenu thématique du texte, sa structure, les objectifs de sa lecture; on peut également présenter un résumé, des illustrations, le vocabulaire associé; Hudson (1982) a clairement démontré l'effet positif de telles aides en lecture dans une langue seconde.

Ces considérations sur les stratégies et les difficultés de lecture en langue seconde, sur lesquelles nous avons concentré notre attention, nous seront utiles lors de notre recherche comparant les effets de la lecture libre par rapport aux effets de l'enseignement de la composition sur la production écrite en langue seconde. Les résultats de notre recherche s'ajouteront à ceux des recherches d'Elley et al. (1979), d'Elley et Mangubhai (1983) et de Burger (1984-85) dont nous avons parlé dans ce chapitre et qui tentaient de mesurer, elles aussi, les effets de la lecture sur la production écrite, en anglais langue seconde. Un résumé des fondements de diverses approches pédagogiques, axées sur la production ou sur la compréhension, nous a permis de comprendre l'évolution de l'enseignement des langues secondes, centré maintenant davantage sur l'étudiant et les processus d'acquisition et d'apprentissage.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre comporte quatre parties. Dans la première, on trouve la formulation de notre hypothèse de recherche et l'identification de notre modèle de recherche; dans la deuxième, une brève description des deux groupes participant à notre expérimentation; dans la troisième, la description des divers instruments de mesure et, dans la quatrième, les procédures utilisées pendant l'expérimentation.

A. HYPOTHÈSE ET MODÈLE DE RECHERCHE.

Notre recherche reposait sur l'hypothèse qu'au niveau de la production écrite du français langue seconde, il n'y aurait pas de différence entre les effets produits par la nouvelle approche, axée sur la compréhension et ceux produits par l'approche traditionnelle, axée sur les quatre habiletés linguistiques.

Pour vérifier cette hypothèse, nous avons choisi de réaliser une recherche évaluatrice planifiée selon un design quasi expérimental.
Le modèle quasi expérimental est désigné pour les recherches où l'on ne peut faire d'échantillonnage, où l'on doit garder les groupes intacts, situation dans laquelle j'ai dû effectuer ma recherche à l'Université d'Ottawa.

Nous avions deux groupes, de même niveau linguistique, auxquels nous avons administré un traitement différent:

	Pré-test	Traitement	Post-test
Groupe expérimental	T_1	X_1	T_2
Groupe contrôle	T_1	X_2	T_2

Le groupe expérimental (FLS1701) a reçu la nouvelle approche axée sur la compréhension de l'oral et de l'écrit (X_1), et le groupe contrôle (FLS 1533) a reçu l'approche traditionnelle (X_2), axée sur la production et les quatre habiletés.

B. CLIENTÈLE

Le groupe expérimental était composé de vingt-deux étudiants réguliers. L'âge variait entre dix-huit et trente-huit ans, la plupart des étudiants dépassant toutefois la vingtaine. La moyenne d'âge de la classe était de 23.3 ans. Ils avaient fait en moyenne plus de trois ans de cours de français, langue seconde, à l'école secondaire.

Le groupe contrôle était composé de dix-huit étudiants spéciaux. L'âge variait entre vingt et quarante-cinq ans. La moyenne d'âge de la classe était de 31 ans. Seulement deux de ces étudiants étaient à temps complet. Les autres travaillaient et prenaient le cours FLS 1534 le soir, après leurs heures de travail. La plupart des étudiants étaient plus motivés que les étudiants du groupe expérimental et désiraient améliorer leur français oral. Ils avaient fait en moyenne plus de trois ans de cours de français, langue seconde, eux aussi.

C. INSTRUMENTS DE MESURE

Durant les deux premières semaines de cours, les deux groupes ont subi deux tests d'une heure et demie: un test de compréhension orale et écrite et un test de production écrite pour déterminer leur niveau. Le test de compréhension orale et écrite, appelé test d'entrée du cours FLS 1701, est un test standardisé de l'Université d'Ottawa, composé de deux parties. La première partie, visant à mesurer la compréhension orale de l'étudiant,

est composée de cinq sous-tests comprenant ving-cinq questions ouvertes ou à choix multiple portant sur des sujets tels qu'une publicité de voyage en Nouvelle-Écosse, des renseignements au sujet des cours de français, une demande de renseignements au terminus d'autobus Colonial, un dialogue entre deux étudiants et la description d'une ville.

La deuxième partie, visant à mesurer la compréhension de l'écrit, est composée de quatre sous-tests comprenant vingt-cinq questions à choix multiple, portant sur des sujets tels qu'une publicité pour un cours de lecture rapide, les dinosaures de l'Alberta, une demande de bénévoles chez les étudiants et les robots. Le dernier sous-test, un test de closure, vérifie non seulement la compréhension, mais aussi certains aspects syntaxiques de la langue. On trouvera en annexe le détail de ce test d'entrée du cours FLS 1701. (Appendice B)

D'après les résultats au test d'entrée du 1701, les deux groupes étaient relativement homogènes. La fiabilité de ce test est mesurée à l'aide du coefficient Alpha de Cronback et elle est en moyenne de 0.8 à chaque session. De plus, l'ensemble des professeurs ayant enseigné à ce niveau estime que ce test classe correctement les étudiants au niveau FLS 1701.

Pendant la deuxième semaine du cours, j'ai administré un second test aux étudiants dans le but d'évaluer leur production écrite. Ce test comprenait un texte de closure ouvert et une composition. (Appendice C)

Un test de closure est, selon Cornaire (1985, p.82), "une épreuve qui consiste à faire combler, par l'étudiant, certaines lacunes ménagées dans un texte écrit. Les lacunes pouvant être des lettres, des mots ou des symboles". La technique de closure, telle que conçue par Taylor (1953, voir Cornaire, 1985, p.83) consiste à supprimer un mot sur cinq dans un texte; l'étudiant doit alors reconstituer le texte.

Ainsi, dans le texte de closure ouvert de notre test de production écrite, les étudiants devaient trouver, selon le contexte, les quinze lacunes qui avaient été ménagées dans un texte relatant un problème de transport, un matin d'hiver. Les mots manquants relevaient d'un vocabulaire et d'une syntaxe simples, sauf pour la préposition "à" dans l'item: "rien ___ faire". Le texte de closure ouvert était destiné à mesurer les connaissances grammaticales et sémantiques de l'étudiant.

Dans la composition, l'étudiant devait répondre en deux ou trois paragraphes, aux questions suivantes : Quels sont vos plus gros problèmes en français? Qu'est-ce que vous pourriez faire pour les résoudre? On leur donnait, en exemple, un paragraphe au sujet des difficultés d'apprentissage d'une langue seconde où ils pouvaient recueillir quelques mots de vocabulaire.

Les compositions ont été corrigées par un correcteur de l'extérieur et la chercheure sans savoir si elles appartenaient au pré-test ou au post-test.

Afin que les correcteurs ne soient pas influencés par la présentation ds compositions, celles-ci ont été dactylographiées; elles ont ensuite été corrigées selon la grille d'évaluation établie par Jacobs et al. (1981), déjà mentionnée au chapitre 2, et qui a été traduite en français par M. Jacques Rebuffot (1984) de l'Université McGill (Appendice A). Cette grille évalue une composition selon cinq critères: le contenu, l'organisation et le style, le vocabulaire, le maniement de la langue et la forme. Ces cinq critères sont notés suivant l'échelle "excellent - très bon, bon - moyen, passable - pauvre, très mauvais".

Cette grille d'évaluation d'une composition en langue seconde est très complète et raffinée; elle couvre tous les aspects de la rédaction et permet une juste appréciation d'une composition de deux ou trois paragraphes de niveau intermédiaire ou avancé; elle accorde un maximum de trente points au contenu, vingt points à l'organisation et au style, vingt points au vocabulaire, vingt-cinq points au maniement de la langue et cinq points à la forme. La fidélité interne des évaluateurs a été mesurée selon le coefficient de corrélation R de Pearson. Au pré-test de composition, la fidélité des correcteurs était de .88 et au post-test de composition , elle était de .95.

En tout, les étudiants des deux groupes ont subi deux tests d'une heure et demie durant les deux premières semaines de cours, sans qu'on leur dise qu'ils subiraient les mêmes tests à la fin du cours.

D. PROCÉDURES

Voyons maintenant les procédures suivies dans l'enseignement de ces deux cours différents.

La durée des cours FLS 1701 et FLS 1533 est la même : cinquante-deux heures réparties sur treize semaines. Toutefois, les quatre heures de cours hebdomadaires sont divisées de façon différente; les quatre heures de cours FLS 1701 sont données en trois périodes le jour (deux sessions d'une heure et demie, et une période d'une heure au laboratoire de langue) alors que les quatre heures de cours FLS .533 sont divisées en deux périodes de deux heures, le soir, dont l'une comprend une heure de laboratoire.

Voici un schéma de la répartition du temps alloué au développement des différentes habiletés linguistiques dans les deux groupes pendant une semaine de cours.

COURS FLS 1701 AXÉ SUR LA COMPRÉHENSION ORALE ET ÉCRITE

PREMIÈRE PÉRIODE	Compréhension orale	15 minutes
	Compréhension de l'écrit	45 minutes
	Lecture libre	20 minutes
DEUXIÈME PÉRIODE	Compréhension orale	15 minutes
	Compréhension de l'écrit	45 minutes
	Lecture libre	20 minutes
TROISIÈME PÉRIODE	Compréhension orale en laboratoire de langue	50 minutes

COURS FLS 1533 AXÉ SUR QUATRE HABILETÉS LINGUISTIQUES

PREMIÈRE PÉRIODE	Expression orale	50 minutes
	Compréhension de l'écrit	30 minutes
	Expression écrite	20 minutes
DEUXIÈME PÉRIODE	Compréhension de l'écrit	30 minutes
	Expression de l'écrit	20 minutes
	Compréhension orale en laboratoire de langue	50 minutes

Les étudiants du groupe expérimental FLS 1701 ont fait surtout de la compréhension orale et écrite, tel que prévu dans le programme de l'université. Pendant les deux périodes d'une heure et demie, ils ont effectué des exercices de compréhension de l'écrit; les dernières vingt minutes de ces périodes ont été consacrées à la lecture libre.

En compréhension de l'écrit, nous avons utilisé surtout le matériel préparé par Renée Corbeil et Christiane Thérien de l'Institut des langues secondes de l'Université d'Ottawa. Il comprenait quatre thèmes : le fait français, la santé, les sports et les sentiments. Les quatre documents constituent une banque de textes et d'exercices visant à développer chez l'étudiant des stratégies de lecture, telles que se servir des connaissances déjà acquises sur le sujet, faire une première lecture sans dictionnaire pour trouver l'idée principale du texte, émettre des hypothèses sur le sens des mots inconnus à l'aide du contexte, se servir de la ressemblance entre certains mots français et anglais, trouver le plan d'un texte, identifier l'idée principale des paragraphes en leur donnant un titre, anticiper le contenu des paragraphes à l'aide de mots-clés, relire un texte pour chercher des renseignements.

Pendant les vingt minutes de lecture libre, les étudiants lisaient un livre de leur choix. Je leur ai suggéré d'aller à la bibliothèque choisir un livre qui les intéressait ou d'acheter un livre simplifié de la collection Easy Readers, de niveau B, c'est-à-dire fondé sur un vocabulaire de 1500 mots. Les seuls titres disponibles étaient des romans policiers de Georges Simenon : Enigmes, Maigret et le clochard (1970).

Le tiers des étudiants a préféré acheter le livre simplifié de la collection Easy Readers. Ils semblaient vraiment intéressés à lire un roman policier en français. À leur surprise, ils ont éprouvé une difficulté énorme à comprendre ces livres simplifiés. Les autres étudiants ont préféré lire des bandes dessinées de Tintin, des Sélection du Reader's Digest ou des journaux.

Cette lecture libre n'a commencé que durant la troisième semaine de cours; les étudiants ont donc pu lire pendant vingt-deux périodes de vingt minutes. Pour aider les étudiants à se concentrer, je leur ai donné diverses tâches telles que retranscrire des mots qu'ils aimaient, des adjectifs de couleur, une phrase qu'ils jugeaient facile ou difficile, reconnaître des formes de verbes au présent, au passé ou au futur, trouver des expressions idiomatiques.

Au laboratoire de langue, ils ont pu améliorer leur compréhension orale en écoutant de courts messages publicitaires, des dialogues, des entrevues, des présentations de style universitaire, des chansons. Ils ont développé des stratégies d'écoute, telles que repérer des renseignements, transférer ces renseignements dans un tableau, identifier des sentiments à l'aide de l'intonation, se servir des connaissances déjà acquises sur un sujet, anticiper le contenu des réponses à l'aide des mots-clés.

Quant aux étudiants du groupe contrôle (FLS 1533), leurs quatre heures de cours ont été consacrées à la compréhension orale, à l'expression orale, à la compréhension de l'écrit et à la production écrite. En compréhension orale et écrite, ils ont travaillé avec le même matériel que les étudiants du groupe expérimental. En production orale, ils ont participé à des activités de communication diverses en diade ou en triade et à des discussions sur des sujets d'actualité; chacun a aussi préparé une présentation orale de quelques minutes sur une personnalité francophone de son choix.

Au lieu de consacrer vingt minutes à la lecture libre à chaque période, les étudiants du groupe contrôle ont consacré ce temps à la production écrite. D'abord nous avons utilisé des exercices de Productions écrites de Bertocchini et Costanzo (1987), où l'étudiant est amené à développer son expression écrite à travers les quatre sections intitulées : "Mot à mot", "Phrase après phrase", "Texte sur texte", et "A la manière de ..."; ces activités proposées sont à faire individuellement ou en sous-groupe; elles font appel à la créativité et à la fantaisie de l'étudiant. Nous avons aussi utilisé des exercices de Écritures 1 de Capelle et Grellet (1980) qui enseignent à produire des textes plus fonctionnels. L'enseignement des temps principaux des verbes et des pronoms relatifs devait aider les étudiants dans leur apprentissage.

Au terme de ce chapitre, nous rappelons l'hypothèse sous forme de question: ces deux approches pédagogiques ont-elles produit des effets différents sur la production écrite en français langue seconde de nos deux groupes? Nous répondons à cette question à la section suivante.

CHAPITRE IV

ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Au chapitre précédent, nous avons décrit le contenu du test d'entrée au cours FLS 1701 et le contenu du test de production écrite qui ont été administrés au groupe expérimental (FLS 1701) et au groupe contrôle (FLS 1533) au début et à la fin du semestre d'automne 1988.

Afin de répondre à notre question de recherche, à savoir si les approches utilisées avec le groupe expérimental et le groupe contrôle ont produit une différence significative au niveau de la production écrite, nous avons effectué une analyse des différences de moyennes aux tests de closure et de composition. Les résultats pour ces deux groupes sont présentés dans le tableau I.

TABLEAU I

RÉSULTATS DES TESTS T POUR LES DEUX GROUPES EN PRODUCTION ÉCRITE

(Test de closure)

Groupe	N	Moyenne	Valeur t	dl	P
Expérimental					
Pré	20	7,55	,30	19	,769
Post		7,40			
Contrôle					
Pré	18	9,11	-2,18*	17	,044
Post		9,88*			

(Composition)

Groupe	N	Moyenne	Valeur t	dl	P
Expérimental					
Pré	19	61,05	,59	18	,560
Post		59,52			
Contrôle					
Pré	14	62,71	-,64	13	,532
Post		64,60			

* = ,05

Les résultats des tests T nous montrent une différence significative au niveau $\alpha = .05$ pour le groupe contrôle dans le test de closure en production écrite. Une interprétation possible de ces résultats serait que le groupe contrôle a reçu un enseignement grammatical qui se refléterait dans sa performance au test de closure.

Les résultats confirmeraient l'hypothèse de l'"output compréhensible", avancé par Swain (1985) dans son article "Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output".

Dans cet article, Swain mentionne que les résultats de tests, administrés à des élèves de sixième année en immersion française, ont indiqué, qu'en dépit de sept années d'input compréhensible dans la langue-cible, ces derniers n'avaient pas atteint une compétence grammaticale équivalente à celle des locuteurs natifs. Swain conclut que ce qui manquait aux étudiants en immersion n'était pas l'input compréhensible mais plutôt l'output compréhensible. Par output compréhensible, elle entend l'output qui élargit le répertoire langagier de l'apprenant lorsqu'il essaie de créer, de façon précise et appropriée, la signification (meaning) désirée (1985, p.252). Elle dit que les situations les plus propices à l'output compréhensible se produisent au moment d'une rupture dans la communication quand l'apprenant se trouve obligé d'utiliser d'autres moyens pour se faire comprendre. (1955, p.248).

De plus, le fait de produire dans la langue cible pourrait même obliger l'étudiant à porter attention aux moyens d'expressions requis pour transmettre clairement son message. Swain suggère qu'une des contributions de l'output compréhensible serait d'obliger l'apprenant à passer d'un niveau sémantique

à un niveau syntaxique, ce que le groupe contrôle a fait dans le test de closure. La baisse des moyennes du groupe expérimental entre les pré-tests et post-tests de closure et de composition pourrait s'expliquer par la baisse de motivation des étudiants, à la fin d'un semestre d'étude à temps complet.

Une analyse de la variance de la performance aux tests de production écrite a été effectuée. Les résultats de cette analyse sont présentés dans le tableau 2.

TABLEAU 2

Analyse de la variance entre le groupe expérimental et le groupe contrôle aux tests de production écrite.

	PRODUCTION ÉCRITE		
	dl	F	P
Test de closure ouvert	1	3,532	,069
Composition	1	1,127	,297

NOTE. Pour chaque variable, on utilise les résultats du pré-test comme co-variants.

D'après cette analyse de la variance, les différences de gains entre les deux groupes ne sont pas significatives. Ces résultats indiquent que les deux approches pédagogiques n'ont pas eu d'effets significatifs sur la production écrite des apprenants, ce qui vient confirmer notre hypothèse de départ. La présente recherche étayerait la théorie de Krashen (1985) selon laquelle l'apprentissage de l'écriture pourrait se faire par la lecture libre.

Cependant, à cause des limites de notre expérimentation, il ne nous est pas possible d'affirmer que l'approche pédagogique axée sur la compréhension entraîne les mêmesrésultats en production écriteque l'approche axée sur les quatre habiletés. En effet, la plus grande limite de notre expérimentation est due au fait qu'elle n'a duré que douze semaines. Pendant cette courte période, les étudiants n'ont pas vraiment eu le temps de réaliser des progrès en lecture; certains d'entre eux n'avaient jamais lu un livre ou un magazine en français et ils ont mis beaucoup de temps à décoder leur texte.

Une autre limite provenait des tests de production écrite qui n'étaient pas construits pour mesurer des gains chez des étudiants intermédiaires-faibles dans une période de temps si courte. En effet, pour produire une composition ouverte de trois paragraphes ou remplir correctement un test de closure ouvert, les étudiants doivent posséder un niveau d'expertise qu'il ne leur était pas possible d'atteindre en douze semaines. Selon Cziko (1980), les étudiants intermédiaires sont très sensibles aux contraintes graphémiques et incapables de se référer au cadre sémantique ou de repérer des indices textuels induisant au contexte.

Dans le test de closure ouvert, intitulé "Un matin d'hiver", la première phrase commençait par "Il fait _____ ce matin". Un tiers des étudiants n'a pas donner la bonne réponse: "froid". Le même phénomène s'est produit dans la dernière lacune: "et moi, je devrai prendre l'_____ pour aller au bureau", où le mot manquant "autobus" pouvait être trouvé par le contexte. Dans la composition ouverte, encore là, le tiers des étudiants n'a pas choisi d'utiliser le vocabulaire fourni par le contexte. Il serait donc important de tenir compte de ces limites dans des recherches ultérieures.

Nous avons effectué des différences de moyennes aux tests de compréhension orale et écrite. Les résultats pour ces deux groupes sont présentés dans le tableau 3.

TABLEAU 3

RÉSULTATS DES TESTS T POUR LES DEUX GROUPES EN COMPRÉHENSION.

(Compréhension orale)

Groupe	N	Moyenne	Valeur t	dl	P
Expérimental	17				
Pré		11,29	-3,87*	16	,001
Post		13,17			
Contrôle	17				
Pré		13,61	-4,79*	16	,001
Post		15,64			

(Compréhension de l'écrit)

Groupe	N	Moyenne	Valeur t	dl	P
Expérimental	17				
Pré		20,41	-3,59*	16	,002
Post		23,38			
Contrôle	17				
Pré		23,35	-3,33*	16	,004
Post		25,67			

α = ,05

D'après ce tableau, l'on peut constater que les deux groupes ont effectué des gains significatifs en compréhension orale et en compréhension écrite. On pourrait peut-être expliquer ces progrès par le fait que ces deux habiletés réceptives peuvent augmenter dans une période d'apprentissage assez courte (treize semaines) ou par le fait que l'instrument d'évaluation était approprié.

Une analyse de la variance de la performance aux tests de compréhension orale et écrite a été effectuée. Les résultats de cette analyse sont présentés dans le tableau 4.

TABLEAU 4

ANALYSE DE LA VARIANCE ENTRE LE GROUPE EXPÉRIMENTAL ET LE GROUPE CONTRÔLE AUX TESTS DE COMPRÉHENSION ORALE ET ÉCRITE.

	COMPRÉHENSION		
	dl	F	P
Test de compréhension orale	1	,780	,384
Test de compréhension écrite	1	,957	,335

Note. Pour chaque variable, on utilise les résultats du pré-test comme co-variants.

D'après cette analyse de la variance, les différences de gains entre les deux groupes ne sont pas significatives. Les résultats indiquent que les deux approches pédagogiques n'ont pas d'effets significatifs sur la compréhension orale ou écrite des apprenants. On aurait pu s'attendre à ce que l'approche pédagogique, axée principalement sur la compréhension, donne des résultats supérieurs en compréhension étant donné que l'apprenant concentre tous ses efforts dans le développement de cette habileté. Une interprétation possible de ces résultats serait que l'enseignement de l'écrit contribue à améliorer la compréhension de l'étudiant autant que la lecture.

On pourrait appuyer cette interprétation sur le fait que la compréhension d'un texte dépend d'un bon degré de familiarisation avec tous les aspects de la langue. L'étudiant intermédiaire-faible profiterait d'un enseignement d'éléments syntaxiques et sémantiques de la langue seconde qu'il retrouverait dans ses lectures et qui l'aideraient dans sa compréhension.

Cette explication favoriserait une approche pédagogique axée sur les quatre habiletés puisqu'elle donne, à la suite de notre recherche, d'aussi bons résultats en compréhension orale et écrite; également, cette approche traditionnelle offre à l'étudiant un degré de satisfaction et de motivation supérieur à celui engendré par les cours axés principalement sur la compréhension; voilà ce que bon nombre de professeurs ont constaté dans leur enseignement du français langue seconde, à l'Université d'Ottawa. De plus, l'enseignement et la pratique de la composition aident l'étudiant à surmonter certaines difficultés d'ordre sémantique et syntaxique, inhérentes à la production écrite.

CONCLUSION

La démarche suivie dans cette recherche avait comme objectif de mesurer les effets de deux approches pédagogiques différentes sur la production écrite, en français, langue seconde.

Pour vérifier la théorie de l'acquisition d'une langue seconde de Krashen (1985) suivant laquelle l'expression écrite découlerait de la compréhension de textes écrits compréhensibles, nous avons inclus des périodes de lecture libre, à l'intérieur d'un cours axé sur la compréhension, le cours FLS 1701, à l'Université d'Ottawa. Les étudiants du groupe contrôle, inscrits au cours FLS 1533, ont reçu un enseignement formel de l'écrit pendant une période de temps équivalente à celle consacrée à la lecture libre par le groupe expérimental.

Les résultats statistiques de cette expérience semblent indiquer qu'il n'y a pas eu de différences de gains significatives entre les deux groupes dans leur production écrite en français langue seconde. Il nous est impossible de conclure à la supériorité de l'une ou de l'autre approche, étant donné les limites de l'expérience et le nombre restreint de participants dans les deux groupes. Cependant, l'expérimentation pourrait être reprise ailleurs, dans un contexte différent du contexte universitaire qui ne se prête guère à une étude prolongée des effets de la lecture sur la production écrite, car l'élément temps nous semble capital dans une recherche sur la lecture.

Par contre, il serait utile d'effectuer une recherche dans les cours axés sur la compréhension afin de vérifier plus rigoureusement les effets des deux approches pédagogiques susmentionnées sur la compréhension orale et écrite en français langue seconde.

Si l'approche axée sur les quatre habiletés s'avérait plus efficace, nous pourrions alors soumettre une recommandation au directeur de l'Institut des langues secondes à l'effet que l'on devrait ajouter des périodes de production orale et écrite dans les cours axés sur la compréhension. Ces périodes donneraient alors aux étudiants la possibilité de produire un "output compréhensible" (Swain, 1985), qui contribuerait à améliorer leur compréhension et leur donnerait la satisfaction de jouer un rôle plus "actif" dans leur apprentissage.

BIBLIOGRAPHIE

1. Allen, J.P.B., Corder, S.P. (1974). Techniques in applied linguistics. Oxford, Oxford University Press, 264 p.

2. Asher, J.J. (1965). The strategy of the total physical response: An application to learning Russian. International Review of Applied Linguistics, 3, p.291-300

3. Ausabel, D. (1968). Educational psychology: a cognitive view. New York: Holt, Rinehart and Winston, 685 p.

4. Bernhardt, F.B. (1984). "Toward an information processing perspective in foreign language reading". The Modern Language Journal, 62, p.85-89

5. Bertocchini, P., Costanzo, E. (1987). Productions écrites. Paris, Hachette, 96 p.

6. Buchanan, D.W., Peck, R.A. (1956). Le français pratique. Toronto, MacMillan Company of Canada Limited, Toronto, 411 p.

7. Burger, S. (1988). "Is comprehensible input enough?", Université d'Ottawa, 19 p.

8. Capelle, G., Grellet, F. (1980). Écriture 1. Paris, Hachette, 88 p.

9. Centre de recherche et d'études pour la diffusion du français, (1962). Voix et images de France. Didier, Paris.

10. Commission de la Fonction publique du Canada, (1974). Dialogue Canada. Ottawa.

11. Cornaire, C. (9185). La lisibilité: essai d'application de la formule courte d'Henry au français langue étrangère, thèse de doctorat en éducation, Université de Montréal, Montréal, 400 p.

12. Cramer, H. (1977). "Conversation and control: analysis of classroom dynamics", FR 50, p.550-556

13. Cziko, G.A. (1977). "Differences in first and second language reading: the use of syntactic, semantic and discourse contraints. Paper presented at the Conference on Second Language Learning, University of Alberta, Edmonton, Alberta, septembre 1977.

14. Cziko, G.A. (1980). "Language competence and reading strategies: a comparison of first and second language oral reading errors". Language Learning 30, p.101-116.

15. Desmarais, L., Duplantie, M. (1986). "Approche communicative et grammaire." Propos sur la pédagogie de la communication en langues secondes. Montréal, Centre éducatif et culturel inc. p. 41-53.

16. Elley, W., Barnham, I., Lamb, H., and Wyllie, M., (1979). The role of grammar in a secondary school curriculum, Wellington, New Zealand: New Zeland Council for educational research.

17. Elley, W., et Mangubhai, F. (1983). "The impact of reading on second language learning", Reading Research Quarterly, 19 p.

18. Farrell, E. (1982). "SSR as the core of a junior high school reading program". Journal of Reading, octobre, p. 48-51.

19. Gaonac'h, D. (1987). Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère. Paris, Hatier, 239 p.

20. Hammerly, H. (1985). An integrated theory of language teaching and its practical consequences. B.C., Second Language Publications, 245 p.

21. Hauptman, P.C. (1976). "The use of cues in reading English as a second language". Paper presented at Colloquium on Second Language Reading at the Tesol Convention, New York, mars 1976.

22. Hauptman, P.C. (1981). "A comparison of first and second language reading strategies". ITL Review of Applied Linguistics ,51, p.37-57

23. Hudson, T. (1982). "The effects of induced schemata on the "short-circuit" in L2 reading: non-decoding factors in L2 performance". Language Learning, 32, p.1-31

24. Jacobs, H., Zinkgraf, S., Wormuth, D., Hartfiel, V. et Hughey, J. (1981). Testing English Composition: A Practical Approach. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, Inc.

25. Jeanneret, F.C.A., Hislop, E.E., Lake, M.H. (1985). Cours moyen de français. Clark, Irwin & Company Limited, Toronto, 386 p.

26. Krashen, S.D. (1981). Second language acquisition and second language learning. New York, Pergamon Press, 151 p.

27. Krashen, S.D. (1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition. New York, Pergamon Press, 202 p.

28. Krashen, S.D. (1985). Inquiries and Insights. Hayward, Alemany Press, 146 p.

29. MacNamara, J. (1968). "An analytic comparison in reading in two languages". The Irish Journal of Education, 2, p.41-53

30. Moirand, S. (1982). Enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris, Hachette, 188 p.

31. Muchisky, D.M. (1983). "Relationships between speech and reading among second language learners". Language Learning, 33, p.77-96

32. Nord, J.R. (1977). "Error recognition as a self-monitoring skill." System, 5.

33. Nord, J.R. (1981). The comprehension-based approach to foreign language instruction. Rowley. Newbury House Publishers, 307 p.

34. Omaggio, A. (1986). Teaching language in context: proficiency-oriented instruction. Boston, Mass., Heinle & Heinle Publishers, 479 p.

35. Postovsky, V.A. (1974). "Effects of delay in oral practice at the beginning of second language learning." The Modern Language Journal, 58 p.

36. Raymond, P.M. (1982). Written discourse markers in second language reading. Mémoire de maîtrise en linguistique non publié, Université d'Ottawa, 119 p.

37. Rondeau, G., Vinay, J.P. (1968). Le français international. Centre éducatif et culturel.

38. Simenon, Georges (1970). Enigmes, Maigret et le clochard, Collection Easy Readers, Grafisk Forlag A/S, Danemark, 80 p.

39. Swain, M. (1985). "Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development", in S. Gass et C. Madden (eds), Input in second language acquisition. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, Inc.

40. Taylor, W.L. (1953). "Cloze procedure: a new tool for measuring readability". Journalism Quaterly, 30, p.414-438

41. Terrell, T.D. (1977). "A Natural Approach to Second Language Acquisition and Learning", The Modern Language Journal XLI/7.

42. Ulijn, J.M. (1978). A Dutch project in second language reading comprehension for vocational purposes. Paper presented at the AILA Conference, Montréal, Québec, août 1978.

43. Winitz, H. (1981). The Comprehension Approach to Foreign Language Instruction. Massachusetts, Newbury House Publishers, Inc, 366 p.

APPENDICE A

Grille de l'évaluation d'une composition de
Jacobs et al. (traduite en français par Rebuffat)

CRITÈRES D'ÉVALUATION DE L'ÉCRIT

Points	Critères
	Contenu
30-27	**Excellent-Très bon**: pertinence des idées ou des faits présentés • idées ou faits développés d'une manière complète et détaillée • exemples nombreux et pertinents •
26-22	**Bon-Moyen**: idées ou faits plus ou moins pertinents • présence d'idées ou de faits • mais développement limité • quelques exemples pertinents •
21-17	**Passable-Pauvre**: peu d'idées ou de faits • développement insuffisant • pas d'exemples pertinents •
16-13	**Très mauvais**: pas d'idées ni de faits • OU quantité écrite trop insuffisante pour être évaluée •
	Organisation et style
20-18	**Excellent- Très bon** : facilité d'expression • clarté de l'organisation • plan bien bâti • développement cohérent • cohésion de l'enchaînement des phrases •
17-14	**Bon-Moyen**: idées ou faits principaux mis en évidence • de la confusion dans l'organisation des idées ou des faits • la cohésion des phrases laisse à désirer •
13-10	**Passable-Pauvre**: de la difficulté dans l'expression • de l'incohérence au niveau de l'organisation •
9-7	**Très mauvais**: message incompréhensible et aucune organisation OU quantité écrite trop insuffisante •
	Vocabulaire
20-18	**Excellent-Très bon**: vocabulaire riche et juste • présence d'expressions idiomatiques • vocabulaire adapté au registre choisi •
17-14	**Bon-Moyen**: étendue du vocabulaire acceptable • quelques erreurs dans le choix et l'usage des mots et des expressions mais le sens du message reste clair •
13-10	**Passable-Pauvre**: vocabulaire limité • erreurs fréquentes dans le choix et l'usage des mots et des expressions • sens du message obscurci •
9-7	**Très mauvais**: vocabulaire essentiellement traduit de la langue maternelle • connaissance très limitée du vocabulaire des expressions et de l'usage des mots • OU quantité écrite trop insuffisante pour être évaluée •

Maniement de la langue

25-22 **Excellent-très bon**: constructions syntaxiques complexes bien employées et un nombre satisfaisant • peu d'erreurs de genre, d'accord, de nombre, ni de temps ou de mode • ordre des mots respecté •

21-18 **Bon-Moyen**: présence essentiellement de phrases simples • quelques constructions complexes fautives • des erreurs de genre, d'accord, de temps, de mode • ordre des mots parfois faux • le sens du message reste clair •

17-11 **Passable-Pauvre**: constructions syntaxiques fautives • erreurs fréquentes obscurcissant le sens du message

10-5 **Très mauvais**: aucune maîtrise des constructions syntaxiques • un grand nombre d'erreurs rendant le message incompréhensible • OU quantité écrite trop insuffisante pour être évaluée •

Forme

5 **Excellent-Très bon**: maîtrise des conventions de l'écrit • peu de fautes d'orthographe d'usage • maîtrise de la ponctuation et lisibilité du texte écrit •

4 **Bon-Moyen**: malgré des fautes d'orthographe d'usage et de ponctuation le message reste clair •

3 **Passable-Pauvre**: sens du message obscurci à cause de trop nombreuses erreurs de forme •

2 **Très mauvais**: aucune maîtrise des conventions de l'écrit • OU quantité écrite trop insuffisante pour être évaluée •

From TESTING ESL COMPOSITION by Jacobs/Zinkgraf/Wormuth/Hartfiel/Hughey, copyright 1981, Newbury House Publishers, Inc., Rowley, Ma 01969. Reprinted by permission of the publisher.

French translation by Jacques Rebuffot, McGill University, 1984.

APPENDICE B

Test d'entrée du cours FLS 1701

ILV 68/S

TEST D'ENTRÉE FLS 1701

Compréhensions auditive et écrite

Livret de test

ENTRANCE TEST FLS 1701

Listening and Reading Comprehension

Test booklet

The test has 2 parts:

Part A: listening comprehension
(no 1 to 25)

Part B: reading comprehension
(no 26 to 65)

Do not write in this booklet - All answers must be written on your answer sheet.

PART A

SUB-TEST 1

La Nouvelle-Écosse

Listen and answer by circling the appropriate letters on your answer sheet.

- En Nouvelle-Écosse, au mois de juillet,

		A	B	C
1.	la température moyenne est de	15	25	33 degrés
2.	il pleut seulement un jour sur	6	10	18

- Pour aller de Montréal à Halifax, il faut,

		A	B	C
3.	en voiture	15 h	2 jours	3 jours
4.	par le train	5 h	10 h	20 h
5.	par avion	60 min.	2 h	180 min.

Select the right answer and circle the appropriate letter on your answer sheet.

6. 224 dollars, c'est le prix du voyage
   A) Montréal-Halifax.
   B) Montréal-Halifax-Montréal.

7. Le billet "à prix spécial"
   A) doit être acheté avant l'été.
   B) coûte 224 dollars.
   C) doit être réservé longtemps avant le départ.

Do not write in this booklet.

SUB-TEST 2

Renseignements au sujet d'un cours.

Listen and complete the sentences on your answer sheet.

8. Le cours de français aura lieu tous les jours sauf le _____.

9. Le cours commence à _____.

10. Il finit à _____.

11. A côté de la salle de classe se trouve le _____.

12. Nous irons au laboratoire _____ heures par semaine.

SUB-TEST 3

Demande de renseignements au Voyageur Colonial

Listen and complete the sentences on your answer sheet.

13. L'autobus pour Montréal part d'Ottawa à _____.

14. Le dernier autobus arrive à Ottawa à _____.

SUB-TEST 4

Dialogue entre Michel et Catherine.

Listen and write down Michel and Catherine's schedule in the spaces provided on your answer sheet, starting after the example below (no. 15).

	étude de 2 h à 5 h
15.	_____ à 5 h
16.	conférence à _____

Do not write in this booklet.

Circle the appropriate letter on your answer sheet.

17. Où Catherine et Michel vont-ils passer l'après-midi?

A. à la bibliothèque.

B. chez Catherine.

C. à l'université.

18. Qu'est-ce qu'ils vont faire ensemble?

A. suivre un cours de biologie.

B. assister le docteur LeBlanc.

C. étudier pour l'examen de biologie.

SUB-TEST 5

Fraserville

Listen and answer by circling the appropriate letter on your answer sheet.

19. Laquelle de ces trois images correspond à la description de Fraserville?

A

B

C

Do not write in this booklet.

20. Qui est Thomas Fraser?

A. un peintre

B. un architecte

C. un historien

Answer by putting a check mark in the appropriate space on your answer sheet; use NA for your answer if the information is not available in the given description of Fraserville.

21. Fraserville est très touristique.

22. La température ne descend jamais au-dessous de 0°C.

23. La population est en majorité francophone.

24. C'est une ville d'un grand intérêt historique.

25. La ville existe depuis une centaine d'années.

20. Qui est Thomas Fraser?

A. un peintre

B. un architecte

C. un historien

Answer by putting a check mark in the appropriate space on your answer sheet; use NA for your answer if the information is not available in the given description of Fraserville.

21. Fraserville est très touristique.

22. La température ne descend jamais au-dessous de 0°C.

23. La population est en majorité francophone.

24. C'est une ville d'un grand intérêt historique.

25. La ville existe depuis une centaine d'années.

PART B

SUB-TEST 6

Read the following ad and answer questions 26 - 30 on your answer sheet.

Do not write in this booklet.

Cours de lecture rapide

Answer the questions as briefly as you can in the spaces provided on your answer sheet.

26. Combien coûtent ces "cours de lecture rapide", pour les étudiants?

27. Combien coûtent les séances d'introduction?

28. Dans quelle salle les cours ont-ils lieu?

29. Combien de semaines durent les cours?

30. Où peut-on s'adresser pour avoir plus de renseignements?

Do not write in this booklet.

SUB-TEST 7

Read the following passage and answer questions 31 - 38 on your answer sheet.

Les dinosaures de l'Alberta

Saviez-vous que la région de Drumheller, à l'est de Calgary, en Alberta, est l'un des meilleurs sites du monde pour la cueillette de fossiles de dinosaures?

Il y a cent ans, le géographe canadien Joseph B. Tyrell découvrit par hasard des os de dinosaures pendant qu'il préparait une carte de cette région. Ce fut bientôt la "ruée vers les dinos-or" car la région en fourmillait. On a ainsi retrouvé à Drumheller les restes d'une trentaine d'espèces différentes de ces mystérieuses créatures, du redoutable Tyrannosaurus Rex (une bête de 12 mètres de hauteur) au petit Stenonychosaurus, réputé pour son intelligence.

Aujourd'hui, on retrouve des fossiles de dinosaures albertains dans les plus grands musées de paléontologie à travers le monde... et chez nous aussi heureusement! En septembre dernier, le gouvernement de l'Alberta a inauguré le premier musée canadien consacré uniquement à la paléontologie, le musée Tyrell. Il est situé près de Drumheller.

Le thème central de ce musée est "la célébration de la vie". Avant d'admirer les collections de squelettes et de fossiles de dinosaures, le visiteur a l'occasion de se familiariser avec des principes de base en sciences physiques et biologiques, de se faire une idée de l'échelle du temps géologique, de voir la place occupée par les êtres humains dans l'évolution; bref, d'acquérir les rudiments qui lui permettront de mieux comprendre l'époque des dinosaures.

Le musée comporte également une section où l'on peut voir des spécialistes en train de travailler sur des spécimens, et une autre, le paléo-conservatoire, où l'on retrouve les descendantes de plantes qui existaient il y a 300 millions d'années.

Alors, si vous allez en Alberta l'été prochain, ne manquez pas ce musée!

Do not write in this booklet.

Les dinosaures de l'Alberta

Say whether the following statements are true or false according to the text; use NA for your answer if the information is not available.

31. On a découvert beaucoup de fossiles de dinosaures près de Calgary.

32. Joseph B. Tyrell a fait de nombreuses recherches pour trouver des fossiles.

33. A Drumheller, on a découvert les fossiles de plusieurs espèces de dinosaures.

34. On peut voir des fossiles de dinosaures albertains dans plusieurs musées du monde.

35. La mission du musée Tyrell est de présenter une nouvelle théorie sur l'apparition de l'homme.

36. Les spécialistes du musée sont diplômés de l'Université d'Alberta.

37. L'origine de certaines espèces végétales actuelles remonte à des millions d'années.

38. Le musée réserve une journée par semaine pour les visites d'écoles.

Do not write in this booklet.

SUB-TEST 8

Read the following ad and answer questions 39 to 44 on your answer sheet.

ON DEMANDE DES
BÉNÉVOLES*

La Société d'Alzheimer d'Ottawa-Carleton est à la recherche de bénévoles francophones intéressés à travailler auprès de personnes atteintes de la maladie d'Alzheimer, à raison d'une journée par semaine, soit le mardi, de 9h à 16h. Vous êtes intéressés? Veuillez communiquer avec Daniel Déry au 234-4666.

* Bénévole: personne qui accomplit un travail sans salaire.

Now, read the following passages.

- Paul est étudiant à l'Université d'Ottawa. Il fait un baccalauréat en sociologie. Il a des cours tous les jours sauf le mardi. Il cherche un emploi parce qu'il a besoin d'argent pour payer son loyer.

- Catherine est française; son mari est avocat. Elle reste à la maison. Elle participe quelquefois aux activités organisées par son église parce qu'elle aime se rendre utile.

- Cindy est infirmière mais elle ne travaille plus depuis qu'elle est mariée. Elle vient de Vancouver et comme elle ne parle pas français, elle a l'intention de suivre des cours l'automne prochain à l'Université d'Ottawa. Elle s'est beaucoup occupée de personnes âgées et elle aimerait continuer.

Turn the page and answer questions 39 to 44, on your answer sheet.

Do not write in this booklet.

On demande des bénévoles

Which of these 3 people is in a position to apply for the volunteer work? (Check the appropriate box on your answer sheet; 39 - 41).

39. Paul

40. Catherine

41. Cindy

For the 2 other people who should not answer this ad, indicate why they should not apply; follow the examples below and write your answers on your answer sheet.

Pierre: pas le temps

Jean: travaille le mardi

Answer on your answer sheet (42 - 44).

42. Paul ____

43. Catherine ____

44. Cindy ____

Do not write in this booklet.

SUB-TEST 9

Read the following passage and answer questions 45 to 50, on your answer sheet.

Les Robots

Ichiro Kato, doyen du département d'ingénierie à l'université Waseda, est reconnu comme le père de la robotique au Japon. De son laboratoire sont sorties les machines les plus audacieuses jamais produites. En 1973, il a construit WABOT-1 (nom formé d'après "Waseda" et "robot"), un automate pesant quelque 138 kilos, qui marche sur deux jambes totalement articulées des hanches aux pieds; il peut se déplacer en ligne droite, tourner et même marcher de côté.

À l'automne 1964 apparut WABOT-2. On l'a installé dans un local de l'université Waseda, où il est assis, droit comme un I, devant un orgue Yamaha. Sur son large dos et ses bras courent des mètres de fils et de câbles; ses deux mains à cinq doigts en fibre de carbone semblent attendre, comme suspendues au-dessus du clavier, d'attaquer un morceau de musique; ses deux pieds reposent sur les pédales de l'instrument; sa tête, une caméra de télévision, se penche sur une partition fixée au pupitre.

Grâce à cette caméra et à son ordinateur, WABOT-2 peut "lire" les notes d'une partition et exécuter plusieurs morceaux. Le jour de sa présentation à la presse, il a joué un air pop japonais!

"WABOT-1", déclare Kato avec un brin d'orgueil paternel, a un QI équivalent à celui d'un enfant de dix-huit mois. WABOT-2 est un peu plus intelligent, il a peut-être le niveau d'un enfant de cinq ans."

Mais les robots qu'il conçoit ne sont pas seulement des machines d'exposition, des automates plus perfectionnés que ceux du XVIII^{e} siècle. La main télémanipulatrice qu'il a imaginée est dotée de capteurs au bout des doigts qui peuvent détecter des cancers du sein, localiser exactement toute tumeur et en indiquer la grosseur avec précision. Et, pendant qu'il construisait son WABOT-1, Kato a inventé une jambe artificielle actionnée par un petit moteur électrique incorporé qui assure à un amputé une démarche beaucoup plus naturelle.

Vingt ans de recherches sur le robot idéal ont appris à Kato combien il est difficile de reproduire le comportement humain, et il est probable qu'il poursuivra cette quête toute sa vie. "Le robot, dit-il, est un problème d'étude des systèmes. Mais l'être humain est un miracle microcosmique."

Do not write in this booklet.

Les robots

Circle the letters corresponding to your answers, on your answer sheet.

45. Ichiro Kato est un

A. ancien professeur de Waseda.
B. roboticien reconnu.
C. étudiant qui fait des robots.
D. robot japonais audacieux.

46. WABOT-1 peut

A. se déplacer avec une certaine facilité.
B. opérer dans des environnements hostiles.
C. soulever des objets de 135 kilos.
D. faire marcher un automate.

47. WABOT-2 est capable de

A. faire fonctionner un laboratoire.
B. écrire une partition de musique.
C. lire des articles de presse.
D. jouer plusieurs morceaux.

48. WABOT-1 et WABOT-2

A. ont des QI parfaitement identiques.
B. sont plus intelligents qu'un enfant de 5 ans.
C. ont le niveau d'intelligence de jeunes enfants.
D. ont une attitude paternelle envers les enfants.

49. Les robots fabriqués aujourd'hui

A. sont seulement des machines d'exposition.
B. commencent à être utilisés dans le monde médical.
C. remplacent déjà les médecins et les chirurgiens.
D. restent dangereux quand ils sont en action.

50. Selon le professeur Kato

A. le robot idéal reste à inventer.
B. la machine peut remplacer l'homme.
C. les robots sont des créatures cosmiques.
D. la quête pour le robot idéal est terminée.

Do not write in this booklet.

SOUS-TEST 10

Read the following passage. Select the words corresponding to the blanks and circle the appropriate letters on your answer sheet (51-65).

La pizza à la conquête du monde

La pizza est partout, et pas seulement dans le monde occidental où elle est devenue le plat le plus populaire.

Les Japonais _____(51) adorent, surtout quand elle _____(52) garnie de poisson; les Australiens _____(53) la pizza aux ananas. _____(54) Moscou, les pizzerias _____(55) une pizza aux harengs saurs. _____(56) fait les délices des clients.

_____(57) ce succès? Parce que la pizza a toutes les _____(58): elle n'est pas chère, _____(59) est délicieuse et, _____(60) à sa réputation, elle est bonne pour la _____(61). D'après le Conseil américain de la santé, des huit vitamines _____(62) habituellement répertoriées sur les étiquettes _____(63) produits alimentaires, la _____(64) qui manque dans une _____(65) au fromage est la vitamine C, défaut qui se corrige facilement en y ajoutant du poivron rouge ou vert.

Do not write in this booklet.

La pizza à la conquête du monde

Select the words corresponding to the blanks; circle the appropriate letters on your answer sheet.

51. A. en	52. A. est	53. A. avaient	54. A. A
B. la	B. a	B. fait	B. En
C. l'	C. la	C. donnent	C. Le
D. s'	D. peut	D. préfèrent	D. Au
55. A. dans	56. A. se	57. A. Pourquoi	58. A. recettes
B. servent	B. il	B. Quel	B. valeurs
C. achètent	C. elle	C. Comment	C. saveurs
D. où	D. on	D. A qui	D. qualités
59. A. c'	60. A. suivant	61. A. population	62. A. essentielles
B. elle	B. difficile	B. digestion	B. bonnes
C. qui	C. contrairement	C. santé	C. réputées
D. qu'	D. également	D. qualité	D. médicales
63. A. sur	64. A. celle	65. A. pâte	
B. des	B. une	B. table	
C. ces	C. seule	C. marque	
D. en	D. petite	D. pizza	

FIN DU TEST

APPENDICE C

Test de production écrite

NOM:

No. D'étudiant:

TEST

D'EXPRESSION ECRITE

SUB-TEST 1

Fill in the missing words in the passage below. Fill in one word only in each of the blanks in the passage.

Un matin d'hiver

Il fait _____ ce matin. L'_____ ne marche _____. Je téléphone donc _____ garage. Monique _____ dans la _____. Elle prépare _____ déjeuner.

Pendant que nous _____ notre déjeuner, _____ sonne à la porte. C'_____ le garagiste. Il essaie _____ faire démarrer la voiture. Rien _____ faire. Il devra donc _____ remorquer jusqu'au garage _____ effectuer les réparations nécessaires. Et moi, je devrai prendre l'_____ pour aller à mon bureau.

SUB-TEST 2 - Composition

Read first.

Quand on apprend une langue seconde, on rencontre certaines difficultés, d'abord à comprendre la langue parlée ou écrite, et ensuite à s'exprimer correctement dans cette langue. Heureusement, il existe plusieurs moyens de résoudre ces problèmes: par exemple, si un étudiant ne comprend pas un article de journal, il peut lire plusieurs fois le texte, ne pas s'arrêter au premier mot inconnu et continuer sa lecture, essayer de deviner le sens des mots difficiles en fonction du contexte etc...

SUB-TEST 2 (continued)

Now, answer this question in two or three paragraphs.

QUELS SONT VOS PLUS GROS PROBLÈMES EN FRANÇAIS? QU'EST-CE QUE VOUS POURRIEZ FAIRE POUR LES RÉSOUDRE?

END OF TEST